Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

Rok II. Grudzień 1926. Nr. 12.

PEDAGOGJUM

Miesięcznik poświęcony sprawom seminarjów nauczycielskich, preparand oraz kształcenia nauczycieli.

Organ Sekcyj Seminaryjnych T. N. S. W.

Redakcja i Administracja: Kraków, ul. Straszewskiego 22 II p.

Konto P. K. O. Kraków Nr. 404 885.

Twórzmy — a stworzymy!

Przeszło osiem lat pracy nad urządzaniem i uporządkowaniem własnego szkolnictwa powinno było dać już przynajmniej tyle pozytywnych wyników, aby — jakto dość często niestety się zdarza — nie błąkać się w wielu sprawach i nie dezorganizować tego, co już jakby zaczęło przybierać trwałe kształty. Niema dziś czasopisma w Polsce, któreby nie podnosiło różnych niedomagań, pojawiających się coraz częściej na niwie szkolnictwa, niema dnia, w którymby nie słyszało się ostrej wprawdzie, ale i słusznej krytyki niezdrowych stosunków szkolnych. Narzeka kto chce i na co może. Ale na tego, któryby chciał, czy mógł złemu zaradzić, czekają wszyscy daremnie. Nie dokona tego jeden wybraniec losu, desygnowany od czasu do czasu przez Rząd do sprawowania zaszczytnego, ale i w dzisiejszych czasach nadzwyczaj ciężkiego urzędu sternika oświaty, ale dokonać tego może zbiorowa wola tych wszystkich, którym zarówno dobro szkoły, jak i dobro przyszłych pokoleń, a więc Społeczeństwa i Ojczyzny, leży na sercu. Im więcej nas będzie, którzy zechcemy jednomyślną, usilną pracą iść naprzód, tem pewniej i tem prędzej ukształtujemy i zabezpieczymy naszej szkole warunki takiego rozwoju, o jakim marzyć może tylko naród, wyzwolony z jarzma długoletniej niewoli. Dlatego każda w tej myśli podjęta inicjatywa powinna być przez ogół tych jednostek, które sprawą najbardziej się interesują, szczerze, życzliwie poparta.

Źle jest, a więc dużo jest do naprawy, dużo jest do zrobienia. I w dziale naszego szkolnictwa seminarjalnego było i jest i jeszcze długo będzie wiele, bardzo wiele do zdziałania. Zapewne odczuwa to i wie o tem bardzo dobrze każdy, kto nad wykształceniem i wychowaniem przyszłych nauczycieli pracuje i nad tem wszystkiem, co zgrozą przejmuje, ubolewa, ale i poprawy stosunków i warunków spodziewa się z góry, łudząc się z dnia na dzień, że jeżeli nie dziś, to jutro, a jeżeli nie w tym roku może, to w przyszłym roku zpewnością nastąpi

ogólna zmiana na lepsze, a więc i programów i metod, i podręczników i pomocy naukowych, i umieszczeń i rozmieszczeń, i uposażenia i ustalenia i t. d., i t. d.

A jednak... pomimo wszystko, doświadczenie dotychczasowe uczy, że na wyczekiwaniu czegoś gotowego, a przynajmniej przygotowanego nie wiele lub wcale nic się nie zyska, jeżeli się nie współdziałało zbiorowo myślą, słowem, czynem.

Z pośród wielu innych pracowników zajętych przy różnych kategorjach szkół, zawsze, zdaje mi się, byli **nauczyciele seminarjalni tymi, którzy najrzadziej i najskromniej występowali przed Władze i przed forum publiczne ze swemi dyzyteratami i postulatami**. Czyżby ich nie mieli? Bynajmniej!

Jest wiele, a nawet bardzo wiele spraw takich, które nietylko nadają się, ale wprost proszą się o omówienie na łamach zawodowego czasopisma, ze względu na potrzebę celowości jednolitości w urządzeniu szkoły i nauki, użyteczności i ujednostajnienia podręczników szkolnych, uzgodnienia poczynań wychowawczych, równomierności w postępowaniu na posiedzeniach Rad pedagogicznych, interpretacji rozporządzeń, uchylenia jaskrawych sprzeczności, niekonsekwencyj w stosowaniu różnego rodzaju przepisów, obarczenia nieproduktywną pracą biurokratyczną i t. d., i t. d. Spraw tych namnożyło się wiele i to było zrozumiałe w początkach unifikacji szkolnictwa, która dziś już tak dalece postąpiła, że do dawnych rozbieżności nie powinny przybywać nowe i przyczyniać się do rozluźniania tak ciężkim trudem i ofiarnym znojem zdobywanej spoistości Państwa.

Życie nasze woła czem raz głośniej i natarczywiej o jedność i łączność.

Dla uzyskania tej jedności i łączności w Gronach nas wszystkich, pracujących w seminarjach nauczycielskich, powstało „**Pedagogjum**". Dziś ono jeszcze skromne, jak każda rzecz i każda sprawa w początkach swego istnienia, ale zapewne niebawem rozwinie, przy chętnem i skwapliwem poparciu nas wszystkich, taką działalność, że z miesięcznika powstanie dwutygodnik, a z dwutygodnika tygodnik, a tem samem da wyraz doniosłości naszej wielkiej sprawy — sprawy wychowania i wykształcenia jak najlepszego i najtęższego nauczycielstwa szkół powszechnych i żywotności myśli, że szkoła powszechna spełni tylko wówczas swoje zadanie, jeżeli nauczyciele i wychowawcy przyszłych pracowników pójdą jedną drogą i zwartą linją, gdyż „dobra organizacja szkolna wymaga w pierwszej linji dobrego zorganizowania szkół dla nauczycieli"[1]).

Przygotowanym do wspólnej, zgodnej pracy zawodowej nikt nie będzie mógł i śmiał czynić zarzutów, a tem mniej wyrządzać krzywdy moralnej lub materjalnej. Jednością lub jednomyślnością uzyskamy siłę i wpływy, na których nam zawsze zależało i zawsze zależeć będzie nie tyle ze względów osobistych i materjalnych, bo nie z tych pobudek trwamy w twardych warunkach pracy, **ile ze względów ogólnoludzkich i moralnych, bo oddajemy co dnia cząstkę swego życia dla idei**.

Ile to prawdziwie ideowych, bez rozgłosu pracujących nauczycieli

---

[1]) L. Zarzecki. — Wychowanie narodowe. Warszawa 1926, str. 136.

z Gron seminarjów nauczycielskich, schodzi rok rocznie z posterunku w stan spoczynku, albo i do grobu, i nikt, oprócz najbliższych współpracowników nie uczci ich zasługi, bo nie wie, czem byli oni i co zdziałali dla szkoły. Każda dzielnica Polski miała i ma z pewnością ludzi cichej, ale i wielkiej pracy, która dokonywa się z dnia na dzień i przyczynia się do umocnienia i wzniesienia tej moralnej potęgi, bez której budowa żadnego Państwa obyć się nie może. Krótka wzmianka pośmiertna w tym lub owym dzienniku notuje tylko zgon, albo kilku frazesami najwyżej żegna ubywającego Członka nauczycielskiej rodziny. Żal milknie, pamięć zanika, i znów wszystko swoim dawnym trybem naprzód podąża... A jednak strata każdego, chociażby i najdrobniejszego wysiłku i każdej, chociażby i najmniejszej zdobyczy, jest dla naszego niewielkiego jeszcze dorobku w szkolnictwie wogóle, a w szkolnictwie seminarjalnem w szczególności, niepowetowaną szkodą.

W ręku każdego z nas jest siła, którą należy tylko celowo i należycie użyć i zastosować, a wspólną, mrówczą pracą dokonamy tego dzieła, od którego zależy lepsza przyszłość nas wszystkich, i wszystkich tych, którzy po nas przyjdą. Nie zasklepiajmyż się w ciasnem kółku bliższych każdemu z nas interesów własnych, ale wchłaniajmy szeroką piersią każdy zdrowy powiew z niw wszechświatowego szkolnictwa, przetwarzajmy go na miarę swoich potrzeb i sił i zdobywajmy z każdym dniem większy obszar pola dla naszej wzniosłej działalności. **My — a nie kto inny — jesteśmy twórcami szkoły powszechnej**, **a więc szkoły, która kształci szerokie warstwy społeczeństwa**. Od nas zależy, jakiem będzie kiedyś to społeczeństwo, które wyjdzie ze szkoły, natchnionej duchem naszej myśli i wpatrzonej we wzór naszej pracy!

Eugenjusz Mandyczewski (Sokal).

Na mownicy.

3. Najbardziej pokrzywdzeni.

Nie przesądzę twierdząc, że w obecnym stanie rzeczy najbardziej z nauczycielstwa pokrzywdzonymi są nauczyciele szkoły ćwiczeń przy seminarjach naucz. Dla nich „era sanacyjna” zaczęła się nie z dniem 22 grudnia 1925 tj. z dniem uchwalenia tz. ustawy sanacyjnej ale znacznie wcześniej, bo jeszcze w październiku 1925. Już bowiem dnia 14. października 1925 r. ukazał się do liczby 16898/I okólnik ministerjalny z podpisem ówczesnego Ministra W. R. i O. P. p. Stanisława Grabskiego, odmawiający tak nauczycielom seminarjum jak i nauczycielom szkoły ćwiczeń jakiegokolwiek wynagrodzenia za udział w konferencjach metodycznych. Tz. ustawa sanacyjna stan ten spetryfikowała!

Wśród nauczycielstwa szkół ćwiczeń zapanowało łatwo zrozumiałe ogromne rozgoryczenie. Z jednej strony w półoficjalnych organach pedagogicznych, wydawanych przez Ministerstwo WR. i OP. i licznych okólnikach i pismach podnosi się ogromne znaczenie szkoły ćwiczeń, jako istotnej i prawdziwej kuźni praktycznego przygotowania kandy-

datów nauczycielskich, z drugiej strony, wkłada się na barki tych, którzy to przygotowanie kształtują, ciężar nie do udźwignięcia i odejmuje się im ciężko zapracowane wynagrodzenie za czynności **istotnie i faktycznie odbywane.**

Chcę tłomaczyć się jasno. Nauczycielom szkół ćwiczeń powiększono na mocy ustawy sanacyjnej liczbę godzin z 24 na 27 czyli o 12·5%. — Już ta podwyżka, którą trzeba tu i ówdzie sztucznie uzupełniać, obciąża bardzo nauczycieli. Robi z nich w niektórych momentach nie — jak to dawniej bywało — artystów klasowych, ale „zarobkujących" czyli dopełniających swe godziny w innych klasach lub na kursach, często wbrew ich uzdolnieniu czy zamiłowaniu, byle mechanicznie pojętej literze ustawy stało się zadość. I kiedy dawniej nauczyciel szkoły ćwiczeń przynajmniej co cztery lata odetchnął nieco od brzemienia pełnej ilości godzin, by zaczerpnąć sił do nowej serji lat praktycznego szkolenia kandydatów — obecnie nie pozwala mu się na to wytchnienie i dopuszcza, by pod brzemieniem ilości godzin gorzkniał i rutynizował się.

Praca nauczyciela szkoły ćwiczeń do łatwych nie należy. Nie będę jej tu analizował, zaznaczę tylko, że wymaga ona nietylko sumiennego przygotowania się do każdej lekcji ale pewnej inwencji, odkrywania i stosowania dróg nowych i realizowania nowych haseł.

Toteż powiększenie liczby godzin uważamy za dużą krzywdę nauczycielstwa szkół ćwiczeń.

Drugą krzywdą to skreślenie wynagrodzeń za tz. konferencje metodyczne tj. za godziny **faktycznie** odbywane **a nie wliczane do ogólnej liczby godzin obowiązkowych**. Godzin tych ma każdy nauczyciel najmniej trzy a bardzo często (przy podwójnych oddziałach kursów wyższych) sześć. — Faktycznie ilość godzin znacznie się zwiększa w pierwszym i drugim wypadku, gdyż trudno np. konferencję przerwać w toku omawiania pewnej lekcji dlatego, że dzwonek dał znak zakończenia godziny, konferencje przedłużają się — co w sumie daje ilość zajęć większą. A czy do konferencji tz. informacyjnej i krytycznej nie trzeba się przygotować?

I godziny te, **faktycznie odbyte,** nie mają żadnego uznania u władz. Naprawdę, wierzyć się nie chce, by można negować to, co rzeczywiście istnieje. Godziny te rzeczywiście istnieją — tylko władze i ustawa sanacyjna nie uznają ich.

Trudno o bardziej jaskrawy przykład krzywdzenia nauczycieli szkoły ćwiczeń, którzy zamiast swych 27 mają znacznie więcej ponad 30 godzin tygodniowo — bez jakiejkolwiek rekompensaty.

Rządy zaborcze (np. w zaborze austrjackim) liczyły nauczycielom szkół ćwiczeń konferencje, odbywane z kandydatami, za dwie godziny tygodniowo. Rząd polski ich nie uznał! Przykro robić takie zestawienie — ale i trudno opędzić się refleksjom.

Ciągle wytyka się nauczycielom szkoły ćwiczeń, że jako nauczyciele szkół powszechnych, uczący w seminarjach przez tosamo postąpili w płacy o jedną kategorję. Niesłusznie! Bo te marne kilkadziesiąt punktów nie są zapłatą za te wysiłki, jakie musi włożyć nauczyciel szkoły ćwiczeń w całą swą pracę. —

Poprawy więc i „sanacji" w zmniejszeniu liczby godzin i kono-

rowanie faktycznie odbywanych konferencyj potrzeba gwałtownie. Zbliżają się momenty, w których będzie się w Sejmie i Ministerstwie mówiło o zmianie tz. ustawy sanacyjnej.

Apelujemy do władz, by przy tej sposobności nie zapomniały o nauczycielach szkoły ćwiczeń, sanacją naprawdę najbardziej pokrzywdzonych. *Verax.*

Recenzje.

Nauka o dziecku.

Piotr Zygmunt Dąbrowski. Poradnik do matur seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. Książnica-Atlas 1926 str. 190.

Jedną ze znaczniejszych zdobyczy wielkiej wojny jest intenzywna pogoń za nowemi metodami, kierunkami i celami wychowania młodzieży we wszystkich krajach europejskich i w Ameryce. Przez wieki całe mozolił się duch ludzki nad wyjaśnieniem rozlicznych parodoksów wychowawczych nad ulepszeniem środków wychowania i popadał często w ostateczność końcową, bądź dbając więcej o ducha niż o ciało dziecka bądź odwrotnie. Teoretycy i praktycy wychowania popełniali jeden i ten sam błąd, wierząc iż dziecko każde jest małym człowiekiem i przy stosownem i rutynowanem prowadzeniu można je uczynić tem, czem chcemy. Kto miał intuicję, umiłowanie młodzieży i rutynę mógł być dobrym wychowawcą i nauczycielem. Wiek XIX przyniósł nowy pogląd na istotę dziecka. Przez obserwację, pomiary i badania doszli psychologowie do przekonania, że chcąc być dobrym wychowawcą trzeba posiadać koniecznie i nieodzownie gruntowną wiedzę o dziecku, o jego właściwościach fizycznych i duchowych, a wiedza ta przekona nas, iż dziecko ilościowo i jakościowo jest czemś innem niż człowiek dorosły. Nie wystarczy więc wychowawcy rutyna zupełnie, a intuicje i tradycja wychowawcy, jakichkolwiek potrzebne są wychowawcy, muszą spełniać role drugorzędne, pomocnicze.

Już przed wojną mieliśmy kilku badaczy w Polsce, którym znane były wyniki nowej nauki o dziecku, zwanej pedologją, lecz spotykało się jeszcze w roku 1922 całe rzesze ze sfer nauczycielskich, którym wyraz ten nawet nie był znany i trzeba im go było wyjaśniać.

Zasługa rozpowszechnienia u nas wiedzy o dziecku należy się w pierwszym rzędzie p. dr. Józefie Joteyko, z której też skryptów korzystał obficie autor podręcznika p t. „Nauka o dziecku". Jest to książka, oczekiwana od kilku lat przez całe nauczycielstwo szkół powszechnych i średnich, gdyż jest to pierwsza książka po polsku napisana, w której pomieszczono to wszystko, co dotychczasowa nauka całego kulturalnego świata o dziecku powiedziała Warunki ekonomiczne nauczycielstwa nie pozwalają nikomu z nas kupować dziesiątek książek fachowych i specjalnych z tej dziedziny a pisanych najczęściej w obcych językach; w książce p. Dąbrowskiego znajdzie czytelnik wszystko, czego mu potrzeba nietylko do zorjentowania się „w tem dziwnem misterjum, zwanem duszą dziecka" lecz zarazem pomoże mu do rozpo-

częcia samodzielnych studjów nad poznaniem dzieci polskich i uprzyjemni mu pracę wychowawczą.

Autor skreśliwszy cele i zadania pedologji podał obraz fizycznego rozwoju dziecka i najważniejsze rzeczy z antropometrji jak pomiary wzrostu, wagi, klatki piersiowej, siły mięśniowej, poczem przedstawił wpływ różnych czynników na rozwój fizyczny dziecka i metody syntetycznego określenia tegoż.

W dalszym ciągu zapoznaje czytelnika z metodami poznania duszy dziecka i z stosunkiem rozwoju fizycznego do psychicznego. Ciekawym jest ustęp IX o pobudliwości zmysłowej u dzieci i X „Jak dzieci spostrzegają". Bardzo obszernie omawia też autor sprawę rozwoju mowy u dzieci. Nie będziemy wyliczać dalszych kwestyj jak wyobraźni dziecka, typów indywidualnych, metod badań inteligencji itp. Stwierdzamy tylko ogólnie, że książka jest niezwykle ciekawa i że przeczytać ją powinien nietylko każdy nauczyciel bez wyjątku ale też każda matka i ojciec, którzy wychowują własne dzieci. – Wyrażamy radość i zadowolenie, ża książka ta wreszcie ukazała się na półkach księgarskich.

Nie przeprowadzamy w niniejszej recenzji analizy podręcznika, jak go autor nazywa, ani pod względem logicznym ani naukowym. Uczynią to zapewne zawodowi fachowcy nauki o dziecku. Zaznaczamy jednak że pod względem naukowym, np. definjowania pewnych pojęć itp. trudno w krótkiej recenzji zabierać głos a to tem bardziej, że „pedologja" jest nauką nową, wciąż rozwijającą się i każdy niemal dzień przynosi nowe przyczynki i oświetlenia pewnych spraw i poglądów. A jeżeli uwzględnimy, że każdy badacz, psycholog, wychowawca, ma zwykle własne, indywidualne zapatrywanie na pewne rzeczy płynne, to zrozumiemy, że chcąc negować pewne zapatrywanie autora musielibyśmy zamiast recenzji napisać dzieło polemiczne, które też nie miałoby wartości trwałej gdyż jak powiedzieliśmy, pedologja jest nauką rozwijającą się i dogmaty naukowe w niej są wykluczone.

Książka p. Dąbrowskiego może służyć jako podręcznik dla nauczycieli, a dla uczniów seminarjum nauczycielskiego jest stanowczo za trudno ze względu na zawiłość stylu i przeładowanie wyrazami technicznymi.

Z jedną rzeczą nie możemy się zgodzić z autorem W przedmowie (str. VII i VIII) pisze że „ze względu na charakter podręcznikowy omówionej pracy, mającej na celu udostępnienie spopularyzowania wiedzy o dziecku, nie wymieniam źródeł i nazwisk badaczy". Zapatrywanie to ma stanowczo mniej racji niż n. p. pisanie recept lekarskich po łacinie. Wygląda to tak, jakoby autor obawiał się, aby jakiś „profanus" nie przeglądnął przypadkiem jakiejś książki innej z dziedziny nauki o dziecku i nie dowiedział się o innym poglądzie na pewne rzeczy niż je autor podaje. I owszem nam powinno chodzić o to, aby jak najbardziej rozpowszechnić tę wiedzę i zainteresować nią szeroki ogół sfer inteligentnych. Niejeden ujrzawszy setki nazwisk i tytułów dzieł, traktujących o dziecku, zażenuje się w duszy, że dotychczas ani jednej nie przeczytał. Będzie więc wdzięczny autorowi za udostępnienie mu tej wiedzy i wskazanie, skąd ją należy czerpać. Należało przynajmniej wy-

mienić wszystkich bez wyjątku autorów polskich i ich prace, a z obcych najważniejsze. Dawniejsze wydanie podręcznika do historji (W. Zakrzewskiego) miało tę zaletę, że przed każdym rozdziałem podawano źródła, na podstawie których rozdział ten został opracowany. To autorowi nie ubliża, a w czytelniku wzbudziłoby nową wiarę, że podane przez niego wiadomości opierają się na badaniach nie jednego lecz kilku lub kilkunastu ludzi.

Pod względem wydawnictwa książka bez zarzutu, jak wszystkie zresztą wydawnictwa Książnicy-Atlasu. Druk przejrzysty, wyraźny mnóstwo rycin a strona estetyczna książki powabna.

Dr. Hrabyk Piotr (Kraków).

Dąbrowski Piotr Zygmunt: Nauka o dziecku. — Książnica — Atlas. Lwów—Warszawa 1926.

Pierwszą tę próbę podręcznikowego ujęcia całokształtu nauki o dziecku powitały zapewne liczne rzesze nauczycieli seminaryjnych z radością. Zyskujemy tym sposobem szczegółowe wypełnienie ram programu, a więc objektywną podstawę dla dalszej wspólnej pracy nad rozwinięciem nauczania pedologji, dla ogromnej zaś jeszcze liczby nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, którzy nie mieli sposobności zdobycia wyższego zawodowego wykształcenia, książka ta stanie się znakomitem narzędziem pomocniczem przy wykładach. Nadto spełni nasz podręcznik dobrze swe zadanie jako narzędzie pomocnicze w pracy ucznia, gdyż daje orjentację łatwą i szybką, i ogólnie biorąc — dobrą i praktyczną. Jestem przekonany, że praktyka mą opinję potwierdzi i że niedługo będziemy czekać na drugie wydanie. Niemniej widzę w nim pewne braki i usterki, które dla wartości podręcznika może zabójczemi nie są, ale których usunięcie wyjdzie mu z pewnością na dobre, zwłaszcza że one — będąc natury raczej teoretycznej — mogą szkodliwie oddziałać na jasność i przejrzystość wywodów autora.

Braków i usterek ściśle rzeczowych nie zauważyłem w części pierwszej podręcznika, traktującej o rozwoju fizycznym dziecka, nie jest jednak od nich wolna część psychologiczna. Już na wstępie nauki o zmysłach (str. 51 i n.) spotykamy niejasności w odróżnieniu przez autora zmysłu ucisku od dotyku, bo różnica ta przecież nie jest różnicą „siły wrażenia" wzgl. różnicą „siły oddziaływania bodźca"; mojem zdaniem n a j p r a k t y c z n i e j nazywać „dotykiem" stopy wrażeń skórnych (dotyk bierny) lub skórnych i kinestetycznych (dotyk czynny). — Dalej niezrozumiałą jest dla mnie rola jaką gra u autora „zmysł mięśniowy", bo wszystko to, co jemu wyłącznie przypisuje odnosi się do zmysłów kinestetycznych wogóle; wystarczy wstawić wszędzie na miejsce terminu „zmysł mięśniowy" termin „zmysły kinestetyczne", a odpowiedni ustęp książki (str. 57—9) nie straci swej wartości — z jednem ograniczeniem — z wykluczeniem mianowicie twórczej roli tych zmysłów w powstaniu naszych postrzeżeń przestrzeni. Istotnie zdania tego rodzaju: „Każda bryła pozostałaby dla nas płaszczyzną, gdybyśmy się tylko opierali na wzroku . . . Formy powierzchni można tylko rozpoznać zapomocą samego dotyku (na str. 57), „Uświadomienie obrazu na siatkówce dałoby

nam obraz psychiczny w jednej płaszczyźnie... Obraz w ten sposób otrzymany byłby pozbawiony wymiarów płaszczyzny, gdybyśmy ich nie spostrzegli zapomocą ruchów mięśni gałki ocznej... Aby powstało spostrzeżenie bryłowatości przedmiotu, musi on być obserwowany przy pomocy mięśni" (na str. 79) propagują skrajny empiryzm, niezgodny zupełnie z dzisiejszą psychologją przestrzeni. U ucznia — obznajmionego ze spektroskopem i jego psychologiczną podstawą t. j. faktem bezpośredniego wpływu przesunięcia poprzecznego obrazów na siatkówce na nasze widzenie bryłowatości przedmiotów — wywołają te zdania conajmniej zdziwienie i nieufność. Uznanie wielkiej roli ruchów i wrażeń kinestetycznych dla rozwoju naszych postrzeżeń przestrzennych godzi się zupełnie z odmawianiem im twórczej roli w powstawaniu naszej świadomości przestrzeni. Przy tej sposobności zwracam uwagę na niedopuszczalną w każdym razie myślową nieścisłość cytowanych zdań ze str. 79, boć chyba nie potrzeba tłumaczyć nikomu, że tem, co sobie uświadamiamy przy widzeniu, nie jest nigdy obraz na siatkówce, że ruchy gałki ocznej wcale nie są narzędziem spostrzegania, a mięśnie — narzędziem obserwowania. — Nieszczęśliwe są wywody autora na str. 70, dotyczące rozróżnienia „pobudliwości psychologicznej" od „fizjologicznej". Przedewszystkiem „pobudliwość psychologiczna" w każdym razie nie „polega na zdolności uświadomienia sobie reakcji fizjologicznej na psychiczną", bo gdy posiadamy jakieś wrażenie lub postrzeżenie, nie potrzebujemy wiedzieć nic o jakiejś reakcji fizjologicznej, ani też o przemianie jej na reakcję psychiczną. Rażącą nieścisłość tych zdań, analogiczną do nieścisłości zdań poprzednio cytowanych, mogę sobie wytłumaczyć tylko nieoględnością autora. Lecz również nieprawdą jest, by „pobudliwość psychologiczna" była „zdolnością spostrzegania działania słabych bodźców" (na tej samej stronie), bo po pierwsze „działania bodźców" wogóle nie spostrzegamy, a następnie działanie słabych bodźców wyznacza nam tylko dolną granicę tej pobudliwości nie tworząc wcale jej istoty. Najlepiej według mnie — pozostawić termin „pobudliwość" fizjologji, a w psychologji używać tylko terminu „wrażliwość" i definjować ją poprostu jako zdolność odbierania wrażeń i spostrzegania wogóle, oraz odróżniać je od „spostrzegawczości" jako zdolności spostrzegania szczegółów w całości. Przy tej sposobności zwracam uwagę na nieścisłość w definicji wrażenia na str. 51, na to mianowicie, że ono następuje **b e z p o ś r e d n i o** po pobudzeniu narządów zmysłowych. Co się tyczy nauki o spostrzeganiu (str. 71—79) to odczuwam brak uwzględnienia różnicy typu syntetycznego i analitycznego, gdyż nie jest ona identyczną z różnicą uwzględnionych przez autora typów: rozsianego i utrwalającego, a dla poznania dziecka znajomość jej jest według mnie bardzo ważna. W związku z tem zwracam uwagę, że zdanie; „Umysł ludzki wogóle dąży od szczegółów do złożoności" (str. 76) jest poprostu nieprawdziwe i bałamutne — wobec tego, co podają zdania następujące po niem. Psychologja ujmowania kształtów i całości wykazała, że ogólnie biorąc sprawy się mają raczej odwrotnie, że umysł ludzki „dąży" od całości do szczegółów i to wcale nie dlatego, że te całości są szczegółami dla dziecka, ale dlatego, że są one równie pierwotnie i bezpośrednio dane, jak szczegóły u dorosłych. Przypuszczam

też, że o zaznaczenie tego chodziło autorowi. — Niejasną jest definicja szybkości ruchu na str. 84: „...określany czasem, jaki upływa między impulsem do ruchu a wywołaną przezeń reakcją ruchową”, — bo co to jest ten impuls do ruchu? Ja przynajmniej nie umiem sobie na to odpowiedzieć, gdyż „czucia inerwacji” okazały się fikcją. Przy omawianiu zaś celowości ruchu autor nie uwzględnił tej okoliczności, że ruch staje się najbardziej celowy, gdy uwaga zwrócona na cel, nie na sam ruch, wzgl. jego wyobrażenie. —

Niewystarczający wydaje mi się sposób, w jaki autor załatwił się ze stosunkiem uwagi do zainteresowania (str. 90). Uważam za praktycznie konieczne wskazanie przyczyn, dla których „praktycznie rzecz biorąc uważamy zainteresowanie za przyczynę, a uwagę za jej skutek”, a więc wskazanie na wieloznaczność terminów „uwaga” z jednej i „zainteresowanie” z drugiej strony. Zacieśnienie znaczeń tych terminów do uwagi przestrzegawczej lub (nie: czyli!) dowolnej z jednej, a do t. zw. bezpośredniego zainteresowania z drugiej strony). Przy opisie cech uwagi zauważyłem pomieszanie odwiedliwości uwagi z jej natężeniem, odróżnienie zaś „siły“ uwagi od natężenia (str. 94) uważam za bałamutne i niepotrzebne. — Niejasne jest, co znaczy u autora „dobra” wzgl. „zła” pamięć (s r. 109 i n.); czy chodzi o „wierność” pamięci? Bo zresztą autor nie wspomina nic o tej cesze, ani o „usłużności“ (czyli „gotowości”), pamięci — ze szkodą dla książki. Zdaje się, że przyczyniłoby się bardziej do przejrzystości materjału, gdyby autor wyraźnie uwzględnił i rozróżnił trzy zasadnicze funkcje pamięci: zapamiętanie, pamiętanie i przypominanie i obszerniej wspomniał o ich czynnikach. Najnieszczęśliwiej jednak z psychologji pamięci wypadły ustępy mówiące o typach Uważam przedewszystkiem za niepraktyczne nazywanie t. zw. typów wyobrażeniowych — pamięciowemi, bo zasługują one na specjalne wyróżnienie ze względu na osobliwą rolę wyobrażeń wyrazowych, które zwykle przecież nie podsuwają naszej myśli wyrazów jako swych przedmiotów, ale same rzeczy temi wyrazami oznaczone. Nazwę typów pamięciowych najlepiej pozostawić rozróżnieniom ze względu na stosunek wyobrażeń do ich przedmiotu oraz ze względu na cechy procesu uczenia się. Pod ostatnim względem należało wspomnieć o różnicy typów szybko- i wolnouków, oraz lekko- i ciężkouków. Najpoważniejsze jednak zastrzeżenia dotyczą samego znaczenia wyrazu „typ“ u autora. Jest to sprawa wprawdzie teoretycznie nierozstrzygnięta ostatecznie, ale uważam, że utożsamienie pojęcia typu z pojęciem klasy czy odmiany — jak to autor czyni n. p. na str. 113 — jest praktycznie niezmiernie bałamucące i teoretycznie niepożyteczne. Typologja nabiera sensu, gdy odnosi się do osób, nie do zjawisk psychicznych, więc gdy rozumie się wyrażenie „typ pamięciowy“ jako synonim wyrażenia „typ osoby pod względem pamięci”, a wyrażenie „typ wyobrażeniowy“ jako synonim wyrażenia „typ osobowy pod względem jej wyobrażeń“ — nigdy zaś, gdy mówimy o „typach wyobrażeń, spostrzeżeń“ i t. p.; wyrażenia „typ pamięci, typ uwagi, wyobraźni“ i t. p. uważam za skróty i przenośnie dopuszczalne, o ile się pamięta o właściwym sensie terminu „typ“. Ponadto jeszcze odczuwam w wywodach autora brak silnego zaznaczenia tej okoliczności, że typ w danej chwili stwierdzony, może

być wypływem okoliczności ubocznych i przypadkowych, a nie wyrazem przyrodzonej struktury psychicznej jednostki. Uwagi te ogólnej natury odnoszą się zresztą do wszystkich miejsc podręcznika, w których mowa o typach. — Ustęp o skojarzeniach wykazuje poważne wady w ich klasyfikacji. Przedewszystkiem autor dzieli, sposoby kojarzeń" (str. 128) na „skojarzenia skoczne i łączne". Więc, co właściwie dzielimy: sposoby kojarzeń — czy skojarzenia? A dalej czytamy „Skoczne skojarzenia między ogniwami są wtedy, jeśli niema między niemi żadnego związku". Otóż przyznam się, że tego zdania nie mogę zrozumieć: wszak te ogniwa — to wyobrażenia, czyżby więc było możliwe skojarzenie wyobrażeń między któremi niema żadnego związku? Może tu pomieszano t. zw. związek wewnętrzny ze związkiem wogóle? Może pomieszano wyobrażenia z ich przedmiotami? A może wreszcie pomieszano reprodukcję wolno występującą, t. j. pojawiającą się niezależnie od praw kojarzenia, z samem kojarzeniem? Wszystko to możliwe, ale właśnie dlatego nie wiemy, o co autorowi chodzi. Jeszcze gorszy błąd spotykamy w dalszym ciągu klasyfikacji przy podziale skojarzeń t. zw. „logicznych". Z przytoczonych mianowicie przykładów, oraz z wyraźnego brzmienia zdań wynika, że autor uważa realny stosunek części przedmiotu do całości (poziomka wobec lasu) za logiczny stosunek podporządkowania i podobnie realny związek przyczynowy (bójka wobec aresztowania) za jakiś stosunek logiczny (pewnie t. zw. stosunek racji do konsekwencji?). Przyznaję się, że błędy te są dla mnie przykrą niespodzianką, bo dowodzą smutnego braku refleksji logicznej; zbyteczne też chyba wskazywać na ujemny wpływ tych błędów na i tak niski poziom wykształcenia logicznego seminarzystów. (Lapsus tego samego rodzaju spotykamy w zdaniu na str. 132: „żąda się dobrania do niego wyrazu w pewnym związku n p. przyczynowym".

W ustępie XX (str. 137—42) podaje nam autor charakterystykę i typologję umysłu względnie inteligencji dziecka według Bineta, lecz brak koniecznej tu mojem zdaniem — krótkiej jego teorji inteligencji, która — nieco zmodernizowana — pozostanie zawsze dla poziomu młodzieży najlepszą analizą. Dalej uważam, że autor nie rozwinął dostatecznie typologji Binetowskiej. Przedewszystkiem pobieżny nawet przegląd już wskazuje, że Binet potrafił tylko z największą trudnością posiadany materjał wtłoczyć w podział na typ praktyczny i książkowy, i właściwie stale się waha, gdzie umieścić dzieci i osoby artystycznie uzdolnione z jednej, a czysto teoretycznie z drugiej strony, jasne bowiem jest, że jakkolwiek artysta posiada typ inteligencji raczej zmysłowej — to jednak nie można go utożsamić z prawdziwym „praktykiem" życia, a z drugiej strony absolutnie nie można typu inteligencji prawdziwego „literata" uznać za jednorodny z typem inteligencji teoretycznego pracownika nauki, choć oba te typy posiadają tę wspólność, że „żyją" w świecie abstrakcyj. Jednem słowem — znakomicie wedle mnie ułatwi się uczniowi seminarjum orjentację w ludziach i dzieciach, gdy wprowadzimy czterodział na typy: praktyka, artysty, teoretyka i literata. Zdaje mi się też, że ten podział (będący do pewnego stopnia kombinacją dwu podziałów Bineta) odda nam tu większe usługi niż modna dziś, ale mętna i bałamutna klasyfikacja osobistości Sprangera, podana przez

autora w „Zakończeniu“ książki (na str. 185 i n.) Wykorzystaćby nadto według mnie należało materjały Bineta w kierunku postawienia bardzo jasnego i praktycznego podziału typów inteligencji na reprodukcyjny, krytyczny i właściwy twórczy, co łączy się z przewagą funkcji rozumienia, krytyki lub tak zw. „sądu“ (w terminologji Bineta) nad pozostałemi. Wreszcie — ażeby odrazu skończyć z całą tak ważną partją o inteligencji — muszę zaznaczyć, że niestety nieudało się autowi jasno zaznaczyć różnicy między „inteligencją globalną“ a „integralną“, gdyż odpowiednie wywody na str. 148 są równie wieloznaczne jak i wprost bałamutne. Pozwolę sobie tu wskazać na najpraktyczniejsze mojem zdaniem rozwiązanie tej trudnej kwestji: należy mianowicie uznać inteligencję właściwą za zdolność wyłącznie do abstrakcyjnego sądzenia i rozumowania, a więc za zdolność identyczną z t. zw. umysłem teoretycznym, natomiast inteligencję ogólną należy uznać za zdolność do konkretnej pracy umysłowej wogóle, a więc za zdolność objawiającą się głównie w konkretnych zastosowaniach funkcji myślenia. Zdaje mi się, że takie rozwiązanie zaleca się prostotą i jasnością. Jeszcze jedno w ustępie XXI (str. 142) mówi autor o „typach indywidualnych”. Otóż przyznam się, że nie mogłem zrozumieć o co tu chodzi, bo przecież każdy typ jest indywidualny. Wszystko zresztą, co autor w tym ustępie pomieścił, zachowa swą wartość — choćby opuścić ten bałamutny termin. — Krótka nauka o rachunku korelacyjnym — wstawiona wedle mnie w miejsce nieodpowiednie, — ale to sprawa drobna. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na to, że podając przykład na t. zw. koordynację, należałoby użyć wzoru prostszego, koordynacyjnego, a nie ogólnego wzoru korelacyjnego. Nadto trzeba według mnie wyraźnie podać właściwą interpretację współczynnika korelacyjnego (prawdopodobieństwo współzależności) i zaznaczyć, że tylko dla krótkości mówimy, że wskazuje on na stopień korelacji. Nawiasowo dodaję że na górze str. 146 do pierwszego lub drugiego wiersza zakradł się jakiś błąd drukarski, a może opuszczono cały wiersz? — Wątpliwej wartości są wywody autora, dotyczące wpływu uczucia na wolę. Twierdzi autor na str. 155, że „Dane wyobrażenie lub sąd nie potrafią wywołać postanowienia... jeśli nie oświadczy się za niem, mówiąc obrazowo, uczucie. Otóż to bardzo praktyczne“ uproszczenie faktów jest jednak zbyt sprzeczne z wynikami nowszych badań nad wolą, według których „wpływ uczuć“ na „wybór motywów“ jest w istocie słaby i rzadki w porównaniu do innych czynników. Odpowiednie partje książki powinny ulec zatem zmianie. Podobnie trzeba uznać rolę, którą autor przyznaje uczuciom w działaniu instynktownem za przesadzoną i wątpliwą. Nadto zatarła się u autora zupełnie różnica — zresztą wogóle niezbyt wyraźna — między działaniem instyktownem a odruchowom. Za lapsus uważam zdanie na str. 159: „U niemowlęcia pojawiają się najpierw reakcje uczuciowe na głód i chłód, więc ssanie i krzyk”, bo przedewszystkiem ani ssanie ani krzyk nie są reakcjami uczuciowemi, chyba że wyrażenie „reakcja uczuciowa” nie znaczy tyle co wyrażenie „reakcja uczucia” — jak to zwykle ma miejsce; następnie jednak chyba ssanie jest zawsze reakcję na dotknięcie — nie na głód? Przy tej sposobności również zwracam uwagę na niezgrabny spis instyktów na str.

157 i n., boć przecież „ssanie, gryzienie, chwytanie" i t. d. — to są ruchy, a nie instynkty — jeżeli brać serjo definicję autora (niezbyt co prawda trafną), że instynkt — to „elementarne wrodzone psychiczne warunki działanią". Zgodne wprawdzie jest z definicją instynktu, że autor nazywa uczucia instynktami (ambicja, sympatja, strach i t. p.) ale to zarazem wskazuje na psychologiczną niedokładność tej definicji! Podobnie nieścisłości rzeczowe spotykamy w ustępach poświęconych opisowi życia uczuciowego u dziecka; n. p. na str. 168 autor podaje „pilność pracowników, szlachetność, grzeczność prawdomówność" — za uczucia, chociaż to są cechy psychologiczne, dalej na str. 164 mówi autor o „nieświadomym egoiźmie" a na str. 166 i n. o „nieświadomem kłamstwie", chociaż jasne, że nazwy „egoizm" i „kłamstwo" tracą tu swój ścisły sens, bo odnoszą się do strony subjektywnej zjawisk — nie zaś objektywniej; postępek wyglądający na samolubny nie jest jeszcze egoizmem, zaś nieprawda — kłamstwem. Wreszcie na zakończenie tych uwag rzeczowych — zwracam uwagę na nieścisłość terminu „wola" u autora, bo termin ten jest nazwą pewnej dyspozycji czyli zdolności do działania, a nie samego działania — jak to autor podaje na str. 174 i n. upada więc naturalnie pojęcie „woli w szerszem znaczeniu" i pojęcie „woli biernej", jako równie niemożliwe — jak i niepożyteczne w psychologji.

Wiele z przytoczonych już uwag przekracza ramy ściśle rzeczowe, bo wskazane usterki mają swe źródło — zdaje się — we właściwościach językowo-logicznych podręcznika. Otóż ogólnie biorąc, ta strona przedstawia się dość fatalnie. Przypuszczam, że autorowi chodziło o to, by być możliwie zrozumiałym i popularnym, ale uważam, że w chwalebnem tem dążeniu przeholował. Język autora, to język życia potocznego, a nie język podręcznika, który ma być wzorem poprawności nietylko gramatycznej ale i logicznej, wymaganej oczywiście w stopniu odpowiednim do celu szkoły. Musimy się domagać, by podręczniki przeznaczone dla seminarjów nauczycielskich pod tym względem nie ustępowały podręcznikom przeznaczonym dla szkół średnich. Razi nazbyt częste posługiwanie się takiemi nic nie mówiącemi zwrotami jak: „polega, jest podstawą, opiera się, stanowi istotę", z pojęcia zaś „warunku" robi autor użytek tak nieoględny i nieścisły, że zatraciło ono wszelką wartość. Nawet przysłówek „tylko" stoi często w miejscu logicznie tak nieodpowiedniem, że zupełnie zaciemnia myśl, zresztą jasną i prostą. Pozatem cechą charakterystyczną języka autora — to niedopuszczalne skróty, które w mowie potocznej usprawiedliwia pośpiech, ale które nie mogą się pojawiać w podręczniku ze względu na ujemny wpływ na logiczne kształcenie uczniów. Weźmy np. zdanie na str. 21. „W ogóle przyczyn w pojemności mężczyzn i kobiet należy szukać w tem, że kobiety są fizycznie słabsze niż mężczyźni". Wprawdzie kontekst wskazuje, że chodzi o pojemność płuc u mężczyzn wzgl. u kobiet, lecz skróty takie bałamucą ucznia i pobudzają go do podobnej niedbałości wyrażeń. Pedanterji pod tym względem nie uważam za nieszczęście, ale za zaletę, a już zwłaszcza wobec uczniów seminarjów nauczycielskich. To samo zdanie jest jeszcze przykładem na t. zw. frazes t. j. pustą tautologję, boć w skład „fizycznej słabości" kobiet, wchodzi także moment

mniejszej pojemności płuc, nie jest to więc żadna przyczyna tej ostatniej. Wreszcie pozwolę sobie zaznaczyć, że spotyka się w książce za wiele t. zw. ogólników t. j. zdań pozornie bardzo głębokich, a w gruncie rzeczy o żadnej lub zbyt ubogiej treści. Uważam, że zdań takich powinno się unikać w podręczniku przeznaczonym dla młodzieży, której zamiłowanie do frazesów powszechnie jest znane. Właściwie ten sam „frazesowy" charakter posiadają też różne niezwykłe terminy autora np. na str. 64 spotykamy silniejsze i słabsze barwy", a nadto osobliwe pojęcie „zrozumienia barwy" (w myśl objaśnienia: „czy dziecko rozumie barwę, t. zn. czy bodziec, która u nas wywołuje wrażenie barwy n. p. czerwonej, wywołuje ją też u dziecka", jest ono widocznie identyczne z pojęciem wrażliwości). Jeszcze kilka przykładów zdań nieostrożnych w swej nieścisłości: na str. 113 zdanie: „zmęczenie umysłowe, to rezultat nadużycia uwagi", sugeruje myśl, że **tylko** przy nadużyciu uwagi pojawia się zmęczenie; na str. 123 czytamy: „...dwa główne zagadnienia badania: wyobraźnię odtwórczą i wyobraźnię twórczą", zwrot potwierdzony dalej wyliczeniem „w pierwszej" i „w drugiej"; na str. 129 i n. znów spotykamy się z takiem objaśnieniem: „rozumowanie, a więc umiejętność definjowania i uogólniania względnie wyszczególniania czyli klasyfikowania"; wreszcie wyraźnym chyba błędem drukarskim jest dodanie do wzoru na iloraz inteligencji znaków: „1" (na str. 154). Zdaje mi się, że będę wyrazem życzeń większości, jeżeli poproszę autora podręcznika, aby swą książkę poddał starannej korekcie językowo-logicznej i dał nam drugie wydanie wolne już od usterek pod tym względem. — Na jedną jeszcze kwestję metodyczną chciałbym zwrócić uwagę; mianowicie wydaje mi się za słabo zaakcentowaną niedostateczność i niedoskonałość dzisiejszych metod badania w pedologji lub pedagogice eksperymentalnej, a więc na konieczność bardzo silnego zaznaczenia różnicy między stwierdzonym grubo-empirycznie faktem, a analityczno-myślową jego interpretacją. Nie można w seminarzyście wywoływać nadmiernej ufności do wyników badań psychologji stosowanej pod tym względem, gdyż to prowadziłoby wprost do zarozumiałego dogmatyzmu gorszego stokroć od lekkomyślnego sceptyzmu. Nie potrzebuję pozatem udowadniać, jak ogromnie kształcący wpływ na rozwój refleksji logicznej u młodzieży wywiera jasne i ścisłe przeprowadzenie powyższej myśli w podręczniku szkolnym. — Na zakończenie nadmieniam, że zaskoczył mnie brak nazwiska Nawroczyńskiego (Czynniki pracy umysłowej) wśród wspomnianych polskich badaczy dziecka.

Poznań, 1 grudnia 1926. *Dr. Adam Wiegner (Poznań).*

Panu dr. A. Wiegnerowi w związku z Jego krytyką książki: „Nauka o dziecku" — w odpowiedzi.

Szczerze dziękuję za tyle i tak obszernych uwag krytycznych o mojej książce p. t. „Nauka o dziecku". Z wielu z nich nie omieszkam skorzystać, gdy będzie mowa o drugiem wydaniu podręcznika. I ja, tak jak szanowny krytyk, pragnę, aby młodzież seminarjalna posługiwała się podręcznikami jaknajlepszemi pod każdym względem, tak rzeczowym, jak i językowym. Z uwag tych jednak wynika, że zwłaszcza w części psychologicznej nie bardzo mi się rzecz udała pod względem rzeczo-

wym, a jeszcze gorzej pod względem językowym. Co zaś najmniej oczekiwane, a najtrudniejsze do przełknięcia, to zarzut „smutnego braku reflekcji logicznej“ u mnie.

Bronić się muszę, aby milczenie nie poczytano za zgodę. Zacznę obronę od zarzutu najtrudniejszego do odparcia, bo ogólnikowego. Szanowny krytyk uważa, że język mój w podręczniku powyższym „jest językiem życia potocznego, a nie językiem podręcznika, który ma być wzorem poprawności... logicznej, wymaganej oczywiście w stopniu od powiednim dla celów szkoły“. Nasuwa mi się tu kilka pytań. 1) Czy poprawność logiczna języka może być stopniowana ze względów na cele szkoły? 2) Czy język potoczny używany przez ludzi wykształconych musi być nielogiczny? 3) Czy język podręcznika musi wyrażać każdą myśl w całej jej rozciągłości i do końca, czy mu nie wolno pozostawiać czytelnikowi sposobności do twórczej pracy myślowej uzupełniania i wykończania myśli, gdy tylko konieczne warunki, aby czytelnik nie zbłądził, zostały spełnione? 4) Czy nie wolno mu się posługiwać n. p. entymematami? 5) Czy musi być koniecznie suchym, bezbarwnym, ciężkim językiem książkowym niemieckiego profesora-specjalisty w dziedzinie teorji poznania? 6) Czy nie lepiej ze względu na ułatwienie opanowania danej wiedzy używać języka żywego, łatwego, odrazu zrozumiałego?

Zdaje mi się, że odpowiedzi na każde z powyższych pytań nie mogą być różne. Poprawność logiczna języka nie może być stopniowana ze względu na cel szkoły. Język potoczny nie musi być nielogiczny, może być logiczny. Język podręcznika nie musi mieć charakteru „książkowego”. Może być żywy, posługiwać się skrótami, byle one nie dopuszczały nielogicznych wniosków. Nie musi wyrażać pełnej myśli wtedy, kiedy czytelnik z łatwością sam ją uzupełnić sobie może. Przy posługiwaniu się takim językiem „potocznym“ autor podręcznika, pragnąc „być możliwie zrozumiałym i popularnym” postuluje jednak uwagę i krytyczną postawę ze strony czytelnika przy czytaniu. Odnośnie do nauczycieli, dla których podręcznik jest przeznaczony, wolno mi było taki postulat postawić, odnośnie zaś do młodzieży seminarjalnej można mi chyba było liczyć na to, że książka nie będzie dla niej źródłem wiedzy bezpośredniem, lecz tylko pomocą i że nauczyciele wyjaśnią młodzieży nie umiejącej myśleć logicznie, ustępy dla niej pod tym względem wątpliwe.

Okazuje się jednak, że nie należało takiego postulatu stawiać odnośnie do wszystkich nauczycieli, bo np. zdania cytowane przez p. Wiegnera zdradzają brak uwagi przy czytaniu. Dowód: Dr. Wiegner cytuje: „W ogóle przyczyn w pojemności mężczyzn i kobiet należy szukać w tem, że kobiety są fizycznie słabsze, niż mężczyźni”. Proszę czytelnika, by zechciał uważnie przeczytać końcowy ustęp z omawianego podręcznika na str. 21. Proszę zauważyć, że nie chodzi tam o „przyczyny pojemności“, ale o „przyczyny różnic w pojemności”. A następne zdanie mówi: „Ich (kobiet) rozwój fizyczny jest słabszy“. Czy i teraz jeszcze nasuwają się jeszcze logiczne wątpliwości, że słabszy wogóle rozwój fizyczny kobiet jest przyczyną ich mniejszej pojemności płuc, niż u mężczyzn? Krytyk jednak sądził, że mniejsza pojemność płuc

u kobiet to „moment“ wchodzący „w skład“ ich fizycznej słabości, więc nie mogący być skutkiem. Mniejsza o obrazowe t. zn. nieścisłe wyrażenia. Gdyby krytyk jednak zechciał był rozróżnić znaczenie wyrazu rozwój, statyczne jako stanu rozwoju w danym momencie i dynamiczne jako tendencji rozwojowej, wówczas pewnie nie wydawałoby mu się nielogicznym frazesem atakowane zdanie.

Inny przykład nieuwagi krytyka: Dr. Wiegner cytuje: „Formy powierzchni można tylko rozpoznać zapomocą samego dotyku“. Znaczy to, że tylko rozpoznać zapomocą samego dotyku można formy powierzchni, gdy tymczasem w podręczniku (str. 57), to zdanie inaczej wygląda, mianowicie: „Formy powierzchni tylko” i t. d. Przestawienie nieuważne słowa „tylko“ zmienia wartość logiczną i rzeczową zdania.

Jeśli krytyk tak starannie czytał podręcznik i tak zwracał uwagę na wartość logiczną słów i zdań, jak je cytuje, a jest w krytyce jego jeszcze więcej takich „niedokładności“, to trudno mi się dziwić, że jego opinja o wyrobieniu logicznem u mnie i o moim języku używanym w podręczniku, wypadła tak fatalnie.

Trochę mi na złośliwość wygląda i bojową postawę, atakowanie klasyfikacji sposobów kojarzenia. Powiedziałem w podręczniku: „sposoby kojarzeń można podzielić na dwie grupy: skojarzenie skoczne i łączne“. A krytyk pyta: „co właściwie dzielimy: sposoby kojarzeń — czy skojarzenia? Odpowiem przez porównanie. Sposoby kojarzeń się par małżeńskich można podzielić na dwie grupy: do pierwszej należą pary małżeńskie skojarzone przez przypadek, do drugiej przez miłość, rozum i t. p. Czy dzieląc sposoby kojarzeń, nie otrzymujemy tu par małżeńskich? a klasyfikując pary małżeńskie ze względu na sposoby kojarzeń, nie otrzymujemy klasyfikację sposobów? Czy tak trudno było przy dobrej woli samemu sobie odpowiedzieć?! Dr. Wiegner odczuwa brak uwzględnienia typu syntetycznego i analitycznego spostrzegania u dzieci. Chyba nie zauważył końcowego ustępu na str. 71 i początek 72, który właśnie o tem mówi?!

Dalej przypisywanie mi, że uważam realny stosunek części przedmiotu do całości za logiczny stosunek podporządkowania dowodzi, że krytyk „in der Hitze des Gefechtes” zapomniał, co powiedziałem na tej samej stronie podręcznika kilka wierszy wyżej, że „myślowe kojarzenie jest wtedy, gdy łączą się ze sobą ogniwa za pośrednictwem jakiejś cechy wyobrażonej lub pomyślanej”. Gdyby szanowny krytyk zechciał był uważać na to, co czyta!

Niepodobna mi i nie sądzę, by to jeszcze było potrzebne tłumaczenie się z innych (a jest ich taka moc!) zarzutów natury językowo-formalnej lub rzeczowo-formalnej. Zdaje mi się, że ich podstawę wykazałem wystarczająco. Uważam, że krytyk zbyt pośpiesznie czytał mój podręcznik. Jest w tem trochę mojej winy — przyznaję. Leży ona w,.. języku mego podręcznika. Jest zbyt łatwy dla człowieka znającego przedmiot a myślącego „naukowo“, przyzwyczajonego do trudności, kryjących się w języku książkowym i nawykłego w takich wypadkach do czujności. Język gładki usypia tę czujność. Uwaga słabo napięta, pozwala wymknąć się rzeczom potrzebnym do należytego zrozumienia treści. Zostają w świadomości luźne fragmenty, które nie powiązane to-

kiem myślowym, pozwalają sądzić, że niema między niemi potrzebnego związku. „Cygan zawinił, a kowala wieszają“.

Muszę jeszcze kilka uwag poświęcić rzeczowym zarzutom. Ta część obrony jest o tyle łatwiejsza, że tu krytyk naprawdę zarzutów nie stawia. Wszystkie bowiem one należą do dziedziny kwestji jeszcze nieustalonych. Zależnie od „szkoły”, pod jakiej wpływem psycholog pozostaje, rozumie je tak lub inaczej. W ramach odpowiedzi na krytykę trudno prowadzić dyskusję i ustalać to, czego nauka jednoznacznie i wsposób obowiązujący dla wszystkich nie ustaliła. Dotknę więc tylko niektórych spraw, aby wykazać, że zdaniu szanownego krytyka można przeciwstawić poważne zdania uczonych. Krytyk nie godzi się na rozróżnianie zmysłów: dotyku i ucisku. H. Warren [1]) zaś mówi: „Les sensations de contact et de pression different qualitativement” (str. 191) A dalej (str. 193).... observations anatomiques et patologiques ont conduit a dinstinguer entre les sens epieritiques (de surface) et protopatiques (plus profondement situés), Les sensations de contact et de froid appartiendraient á la premiére categorie et celles de pression et de chaleur a la seconde”.

Krytyk wolałby, abym używał terminu „zmysły kinestetyczne” zamiast „zmysł mięśniowy”. Wyżej cytowany psycholog (l. c. str. 199) rozróżnia wrażenia ruchowe, a ich pochodzenie przypisuje dwom zmysłom motorycznym „Les sens moteurs sont: 1° le sens kinesthetique ou musonlaire et 2° le sens statique ou de l‘equilibre. Wynika z tego, że można mówić o zmyśle kinestetycznym (a nie „zmysłach” jak chce krytyk), a równie dobrze można używać polskiego wyrażenia zmysł mięśniowy.

Krytyk atakuje twórczą rolę zmysłu mięśniowego i oburza się na skrajny empiryzm. Proszę zajrzeć do Hoeflera[2]) str. 89, przykład 2., do Witwickiego [3]) str. 264 i 265 i do wyżej cytowanego autora na str. 264 a okaże się, że nie ja jeden jestem przekonany o twórczej roli tego zmysłu. Dr. Wiegner żałuje, żem nie uwzględnił cech pamięci i nie rozróżnił trzech zasadniczych funkcyj pamięci: „zapamiętania, pamiętania i przypominania“. Pominę brak ścisłości w określeniu tych funkcyj, które należy nazywać: utrwalaniem, przechowywaniem i odtwarzaniem, ale muszę zapytać szan. krytyka, o czem, jeżeli nie o cechach pamięci w związku właśnie z temi funkcjami jest mowa na str. 111, 112, 113? Czyż nie ma tam obszernej dyskusji na temat łatwości i trwałości pamięci? Nie ma tam mowy o usłużności i wierności, ale to zagadnienie, jako należące do psychologji świadczeń a nie uwzględnione przez „Program” ministerjalny świadomie pominąłem. Krytykowi nie odpowiada rozróżnianie „typów pamięciowych”. Odwołuję się do E. Titchener‘a „Początki psychologji” tł. Znamierowskiego wyd. III. 1921. str 103 i nast. Książka jest dozwolona jako podręcznik psychologji i wyraźnie rozróżnia typy pamięci.

W związku z t. zw. typologją krytyk uważa klasyfikację osobo-

---

[1]) Howard C, Warren „Precis de Psychologje“ version française d'apres la 2° edition americaine par L. Cunault et E. Maigre. Paris 1923.

[2]) Dr. Alojzy Hoefler: „Zasady psychologji“ Tł. dr. Z. Zawirski. Wyd. II. Lwów 1927.

[3]) W. Witwicki „Psychologja“ T. I.

wości (nie „osobistości", jak się wyraża krytyk znowu nieuważnie), Sprangera za modną dziś, ale mętną i bałamutną. Mam pociechę w tem, że i Spranger według krytyka jest mętny i bałamutny. Takiem towarzystwem uważam się za zaszczyconego, bo ja a i inni znacznie mądrzejsi odemnie uważają „Lebensformen" Sprangera za dzieło genjalne, ale krytyk p. Wiegner widocznie także i to dzieło czytał bez należytej uwagi, skoro uważa je tylko za modne.

Co do „typów indywidualnych" nie będę się upierał. Na 235 str. „Programu nauki w państw. semin. naucz." wyd. II. 1926 mamy taki punkt: „typy indywidualne i metody badań typów indywidualnych". Więc z zarzutem nielogiczności proszę się skierować pod właściwy adres.

Godzę się z krytykiem, że na str. 154 formułka ilorazu inteligencji powinna mieć drugą stronę równania niewypełnioną. Niedopatrzyłem tego błędu w korekcie. Godzę się, że możnaby typy umysłowe omówić szerzej, ale znowu nie godzę się na krytykę zdania: „Umysł ludzki dąży od szczegółów do złożoności", bo jestem o prawdziwości tego przekonany, a jeśli szanowny krytyk sądzi, że niesłusznie, odwołuję się do Claparede'a „Psychologja dziecka i ped. eksper." bo stamtąd ten ustęp wziąłem. (Nie mam tej książki i nie mogę zacytować miejsca).

Kończąc uważam, że różnice rzeczowe w poglądach wynikły z różnic „obozów psychologicznych" i że są to rzeczy do dyskusji, z których sobie zarzutów robić nie można, a ujemna ocena poprawności językowej i logicznej podręcznika wynikła z niepoważnego traktowania znaczenia krytyki przez p. Wiegnera. Krytyk dojrzał błędy tam, gdzie ich nie ma, a tych które są, nie dojrzał.

P. Z. Dąbrowski (Lwów).

Z czasopism.

Nowe czasopisma.

„Nasza literatura pedagogiczna wzbogaciła się o piękne zapoczątkowane czasopismo „Szkoła i Wiedza", którego inicjatorem był, jak się dowiadujemy ze wzmianki pośmiertnej, znany i zasłużony wydawca śp. K. S. Jakubowski. Trudno z kilku artykułów pierwszego zeszytu, wydanego, jak wszystko, co wychodziło w nakładzie firmy, pracującej pod hasłem: „Prodesse volo", bardzo starannie, sądzić o jego przyszłem powodzeniu i znaczeniu. Jednak jeżeli wszyscy ci, których wymieniono na wstępie jako uproszonych czy zgłoszonych współpracowników, zechcą rzeczywiście być nimi, nie ulegu najmniejszej wątpliwości, że czasopismo stanie na wysokim poziomie i będzie dobrym „przewodnikiem i doradcą" jak najszerszych sfer nauczycielskich.

W pierwszym zeszycie są po słowie wstępnem od Redakcji, (którą tworzą: St. Dańcewicz, Henr. Gaertner i St. Kulczyński), następujące artykuły i działy: K. S. Jakubowski (nekrolog), St. Sobiński (nekrolog), Poczucie państwowości a szkoła powszechna (St. Dańcewicza), Precz z podręcznikiem szkolnym! (w. i.), Kilka uwag w sprawie nauczania przyrody żywej w szkołach powszechnych (K. Simma), O przydawce (I. Wójcikównej), Konkurs na lekcję z gramatyki polskiej w oddz. 4. szk. powsz., O współpracę nauczycielstwa szkół powszechnych na polu ludoznawstwa (A. Fischera), Sprawozdania i oceny, Przegląd czasopism i Zapiski bibljograficzne".

„Szkoła i Wiedza" wychodzi we Lwowie (ul. Piekarska l. 11), jako miesięcznik. Roczna prenumerata wynosi 14 zł. *E. M.*

„Z otchłani wieków", pismo poświęcone pradziejom Polski pod redakcją Dr. Bożeny Stelmachowskiej.

Poznańskie Towarzystwo Prehistoryczne przystąpiło do wydawnictwa pisma „Z otchłani wieków" dla zaznajomienia szerszego ogółu inteligencji z nauką prehistorji, która przyczynia się tak skutecznie do prawdziwego poznania kraju naszego i pradawnej naszej przeszłości kulturalnej w jej materjalnych przejawach. Redakcja pisma apeluje szczególnie do nauczycielstwa polskiego, do duchowieństwa i ziemiaństwa, by poparli dążenie do spopularyzowania prehistorji i ratowania zabytków przeddziejowych od zagłady.

Pierwszy zeszyt zawiera ciekawy artykuł Dr. Bożeny Stelmachowskiej o Winecie, rozprawę prof. Uniwersytetu Poznańskiego Józefa Kostrzewskiego „Czy jesteśmy tubylcami na ziemiach dzisiejszej Polski", w której zbija nader umiejętnie twierdzenia Niemców pragnących dowieść, że szczepy germańskie zamieszkiwały nasze ziemie przed Słowianami, oraz artykuł o Ziemi Zawkrzyńskiej (za Wkrą) Adama Borkowskiego, który informuje o znaleziskach w okolicach Mławy.

Zeszyt zamyka wykaz wykopalisk dokonanych w roku bieżącym przez badaczy polskich.

„Hosanna" — miesięcznik poświęcony sprawom muzyki kościelnej i religijnej, zaczął wychodzić pod redakcją Ks. Wojciecha Orzecha w Tarnowie. Do każdego numeru dołącza Wydawnictwo dodatek nutowy. Adres Redakcji i Administracji: Tarnów, ul. Lipowa 21.

„Kształt i barwa" wychodzi w dalszym ciągu pod redakcją prof. Stanisława Matzkiego we Lwowie. Za r. 1926 wydano jeden zeszyt o 32 stronicach in 4-to, jako rocznik V. z barwnym dodatkiem.

„Przyroda i Technika" zeszyt IX ukazał się już z druku i zawiera następujące artykuły: Dr. A. Sabatowski: Człowiek, a jego klimat świetlny. K. Jamróz: Pogląd na rozwój tkactwa. Dr. W. Mozołowski: O stężeniu jonów wodorowych. (Dokończenie). Sprawy bieżące. Postępy i zdobycze wiedzy. Rzeczy ciekawe. Co się dzieje w Polsce? Ruch naukowy i organizacyjny. Książki, które warto czytać, przegląd czasopism. Słowniczek wyrazów obcych i terminów naukowych.

„Oświata Polska". Z. 1—2 rocznika III tego „Organu Wydziału Wykonawczego Polskich Towarzystw Oświatowych" przynosi interesujące artykuły J. Stemlera (Na barykadzie), J. Korneckiego (Nasz bilans w r. 1925), T. Szczerby (Słowo o istocie rzeczy nad oświatą ludu), Cz. X Jankowskiego (W sprawie teatrów szkolnych), J. Krzysztofa (Problem żywiołu polskiego poza granicami Rzplj), Bujaka Fr. (O drogi postępu chłopa polskiego) oraz bardzo obfity przegląd działalności polskich Towarzystw oświatowych.

Nowe Książki.

Melchertówna Janina. Jak uczyć się do egzaminu kwalifikacyjnego. Lwów 1926. Nakładem Księgarni Naukowej. — Jestto poradnik dla nauczycieli szkół powszechnych napisany z dużą znajomością organizacji życia szkoły powszechnej, jej duszy i zadań — o charakterze informatywnym z podaniem celniejszej literatury z dziedziny pedagogiki, dydaktyki i metodyki poszczególnych przedmiotów.

Sikora W. Znaczenie oświaty, Kraków 1926. Nakład Zarz. Gł. T. S. L. — Skromny ten pozornie „szkic dla prelegentów oświatowych" jest doskonałą broszurą, zawierającą cenny materjał o ruchu oświatowym na ziemiach polskich oraz o znaczeniu oświaty dla szerokich mas i państwa. Należałoby z nią zapoznać seminarzystów ostatniego kursu, dla których będzie znakomitym przewodnikiem w pracy oświatowej, pozaszkolnej.

Z żałobnej Karty.

Ś. p. Feliks Kierski.

W dn. 3 listopada 1926 zmarł po długiej chorobie piersiowej w Vence pod Niceą ś. p. Feliks Kierski.

Urodzony w r. 1884 w Busku kieleckim, nauki szkolne pobierał w progimnazjum w Pińczowie i w gimnazjum w Kielcach, poczem stu-

djował filozofję w Lipsku oraz we Lwowie, gdzie się doktoryzował. Po otrzymaniu dyplomu poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu w szkole im. E. Konopczyńskiego (dzisiejszem gimnazjum państwowem im. A. Mickiewicza) w Warszawie. W r. 1915 wyjechał do Rosji, gdzie brał bardzo czynny udział w życiu emigracji polskiej (m. inn. jako redaktor „Echa Polskiego"). W r. 1918 powrócił do Warszawy, a jednocześnie do ulubionej pracy pedagogicznej, której oddawał się niemal do ostatniej chwili.

Dorobek naukowy ś. p. Kierskiego przedstawia się pokaźnie. Już w r. 1911 daje Polsce przekład „Krytyki praktycznego rozumu" Kanta. W r. 1921 objął z ramienia T. N. S. W. redakcję wskrzeszonego wydawnictwa „Encyklopedji Wychowawczej", ale zdołał tylko ogłosić drukiem wyrazy pod „P", dalszy ciąg pracy zahamowały trudności wydawnicze. Wtedy wziął na siebie trud nowy: opracował w dwu obszernych tomach „Podręczną Encyklopedję Pedagogiczną", która pozostawi wśród nauczycielstwa trwałą pamiątkę po Zmarłym (1923—1925 wyszła nakładem „Książnicy-Atlasu).

Poza tem pozostało jeszcze po ś. p. Kierskim kilka prac nieogłoszonych lub rozpoczętych, jak podana już do druku dwutomowa monografja o Pestalozzim, jak przekład pism Pestalozzego, Kerschensteinera, Claparède'a i inne.

Śmierć przedwczesna wyrwała z pośród nas cichego, a pożytecznego pracownika.

Cześć Jego pamięci!

Ś. p. Marjan Dubiecki.

W dn. 24 października 1926 zmarł w Krakowie ostatni członek Rządu Narodowego w r. 1863, ś. p. Marjan Dubiecki.

Urodzony w r. 1838 w Zasławiu na Wołyniu jako syn Ludwika i Anny ze Sławków, studjował na wydziałach historyczno-filologicznych uniwersytetu charkowskiego i kijowskiego, a następnie był nauczycielem gimnazjum w Warszawie. Za działalność patryjotyczną wśród młodzieży polskiej zostaje zesłany do Wiatki, potem do Tambowa, skąd powraca w r. 1862, by natychmiast wziąść czynny udział w pracach konspiracyjnych i powstańczych. Jako członek Rządu Narodowego, był on łącznikiem między tym Rządem a Rusią, gorliwym i oddanym wspólnikiem wszystkich prac i niebezpieczeństw męczeńskiej pamięci dyktatora Romualda Traugutta.

Aresztowany wraz z Traugutem w dn. 10 kwietnia 1864 r., zostaje skazany na śmieść, potem ułaskawiony i zesłany do Daurji Nerczyńskiej, gdzie przebywa 20 lat zgórą. Po powrocie do kraju osiada w Krakowie i oddaje się pracy naukowej, pozostawia po sobie szereg cennych monografji historycznych, z pośród których rzecz o Traugucie zjednała mu największą popularność.

Zgasł w wieku podeszłym, w 88 ym roku życia, ostatni cień ginącej przeszłości, ginącej, ale nie w sercach rodaków, dla których bohaterska przeszłość narodowa będzie zawsze świętym ołtarzem żywego ognia patrjotyzmu i poświęcenia.

Cześć Jego pamięci!

Z życia organizacyjnego.

P. Zofja Wołowska jun. przewodnicząca Sekcji seminaryjnej przy kole T. N. S. W. w Warszawie, została kooptowana jako reprezentantka seminarjów nauczycielskich do Zarządu Gł. T. N. S. W.

Łomża. Z inicjatywy p. Tomasza Rafińskiego i p. Bolesława Wojtulewicza na zebraniu organizacyjnem dn. 6 października 1926 r. zawiązała się Sekcja Seminaryjna T. N. S. W., do której zapisało się 19 osób. Do Zarządu weszli pp Wojtulewicz Bolesław — przewodniczący, Strzemecka Helena — zastępczyni. Tyborowski Mieczysław — sekretarz, Ks. Roszkowski Józef — członek Zarządu. Ponieważ p. Wojtulewicz, wybrany przewodniczącym całego Koła T. N. S. W. ustąpił z Zarządu Sekcji, przewodniczącą została obrana p. Strzemecka Helena, zaś członkiem Zarządu p. Żarnoch Paweł. Zaczynamy pracę z miłą nadzieją, że uda nam się wiele zdziałać dla spraw seminaryjnych.

Od Wydawnictwa.

Zeszytem tym zamykamy drugi rocznik naszego wydawnictwa. Z braku miejsca nie mogliśmy omówić w bież. roku nowych programów seminarjów nauczycielskich. Szereg artykułów w tej sprawie odkładamy do nowego rocznika, w którym pomieścimy także artykuł dyskusyjny na temat: „**Seminarjum — czy studjum pedagogiczne**".

Prosimy o nadsyłanie korespondencyj.

Treść numeru 12. Mandyczewski E.: Twórzmy a stworzymy. — **Verax:** Na mownicy. (Najbardziej pokrzywdzeni). — **Hrabyk-Wiegner-Dąbrowski:** Recenzje i polemika w sprawie książki: Nauka o dziecku. — Z czasopism. — Nowe książki. — Z żałobnej karty. — Z życia orgazacyjnego. — Od Wydawnictwa

---

Prenumerata roczna z przesyłką pocztową 7 złotych. Numer pojedynczy 70 gr. Konto P. K. O. Kraków, Nr. 404.885.

Ogłoszenie na okładce: cała strona 60 zł., pół strony 30 zł., ćwierć strony 5 zł. Przy stałych wedle umowy.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.